

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**ATRIBUCIJE ŠKOLSKOG USPJEHA I NEUSPJEHA S OBZIROM NA ROD I
STRAH OD ISPITIVANJA**

Diplomski rad

Sandra Vrbešić

Mentorica: dr. sc. Vesna Vlahović-Štetić

Zagreb, 2007.

SADRŽAJ:

Uvod.....	1
<i>Atribucijske teorije.....</i>	<i>1</i>
<i>Strah od ispitivanja.....</i>	<i>6</i>
<i>Primjena atribucijskog modela na strah od ispitivanja.....</i>	<i>8</i>
Problemi i hipoteze	9
Metodologija.....	10
<i>Pribor.....</i>	<i>10</i>
<i>Sudionici istraživanja.....</i>	<i>13</i>
<i>Postupak.....</i>	<i>13</i>
Rezultati.....	14
<i>Razlike u atribuiranju uspjeha i neuspjeha na skalama Aktivnost i motivacija,</i>	<i>14</i>
<i>Sposobnost i ličnost, Obitelj i Škola s obzirom na rod i strah od ispitivanja.....</i>	
Rasprava.....	20
Zaključak.....	24
Literatura.....	25

ATRIBUCIJE ŠKOLSKOG USPJEHA I NEUSPJEHA S OBZIROM NA ROD I STRAH OD ISPITIVANJA

ATTRIBUTIONS OF SCHOOL SUCCESS AND FAILURE IN REGARDS TO GENDER AND TEST ANXIETY

Sandra Vrbešić

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je u realnoj školskoj situaciji ispitati postoje li razlike u atribuiranju uspjeha i neuspjeha na skalama: Aktivnost i motivacija, Sposobnosti i ličnost, Obitelj i Škola s obzirom na rod i strah od ispitivanja.

U istraživanju su sudjelovala 150 učenika sedmog razreda osnovne škole. Ispitanici su ispunjavali: Upitnik općih podataka, Skale za atribuiranje uspjeha i neuspjeha te Upitnik za mjerenje straha od ispitivanja ili UMSI.

Glavni efekt roda pokazao se značajnim na skalama za atribuiranje neuspjeha : Aktivnost i motivacija, Sposobnosti i ličnost i Obitelj. Na tim skalama prilikom atribuiranja neuspjeha djevojčice postižu statistički značajno više rezultate od dječaka.

Glavni efekt straha od ispitivanja pokazao se značajnim na skalama za atribuiranje uspjeha: Sposobnosti i ličnost i Škola. Na obje skale učenici s izraženijim strahom od ispitivanja daju značajno veće procjene od ispitanika sa nisko izraženim strahom od ispitivanja.

Efekt interakcije spola i straha od ispitivanja na atribuiranje uspjeha i neuspjeha ni na jednoj skali nije se pokazao statistički značajnim.

Dobiveni podaci mogu nam pomoći u boljem razumijevanju učenika i učenica i načina na koji učenici doživljavaju uspjeh i neuspjeh te koliko i kako strah od ispitivanja djeluje na učenikovo poimanje školskog uspjeha.

Ključne riječi: uzročne atribucije, strah od ispitivanja, UMSI, djeca

Summary

The aim of this research was to investigate, in real-life school situation, if there were differences between school success and failure attributions with respect to gender and test anxiety. For that purpose we used four attribution scales: Activation-motivation, Gender-personality, Family and School.

Besides those four attribution scales, we also used General Data Questionnaire and Test Anxiety Questionnaire (UMSI). Participants in this research were 150 elementary school seventh grade pupils.

The results showed significant main sex effect on failure attribution scales of Activation-motivation, Gender-personality and Family. In failure attributions female pupils have significantly higher results than male pupils.

Significant main test anxiety effect was shown on success attribution scales of Gender-personality and School. Pupils with higher test anxiety have also significantly higher results on both Gender-personality and School scales.

Further analyses showed no interaction effect of gender and test anxiety on success and failure attributions, remaining statistically insignificant for all four scales.

Those results could help us to better understand pupils and the ways in which female and male pupils experience success and failure and to understand how and how much test anxiety effects pupils' understanding of school success.

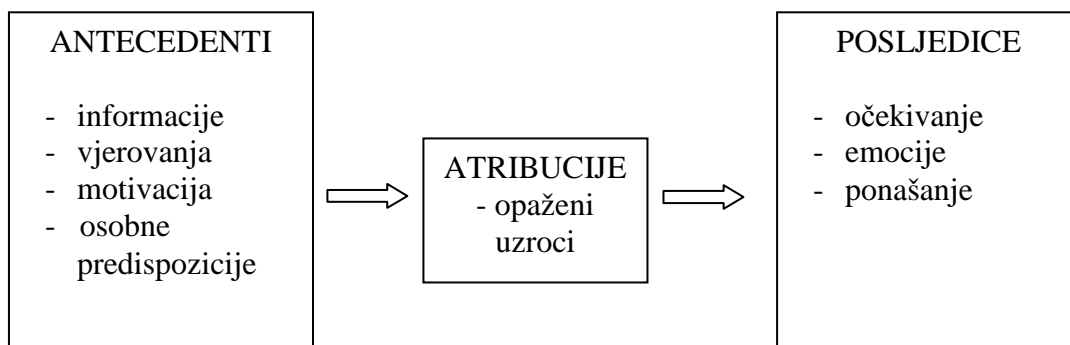
Key words: attributions, test anxiety, UMSI, children

UVOD

Odnos atribuiranja školskog uspjeha i neuspjeha i straha od ispitivanja već je dugi niz godina predmet interesa brojnih autora. Proučavanje straha od škole te posebice straha koji se javlja u situacijama ispitivanja, ali i načina atribuiranja uspjeha i neuspjeha kod djece, bitno je zbog znanstveno-teoretskih razloga, ali možda još i više iz razloga koje nameće praksa, upravo zbog uočenog nesklada između sposobnosti djece kod kojih je izraženiji strah od ispitivanja i njihovog postignuća u školi.

Atribucijske teorije

Prema atribucijskim teorijama čovjek je aktivni promatrač zbivanja oko sebe, motiviran da ta zbivanja objasni kako bi se bolje snalazio u realnosti koja ga okružuje. Stoga čovjek daje uzročna objašnjenja događaja oko sebe, a ta objašnjenja i zaključci do kojih dolazi, utječu na njegova očekivanja, emocije i ponašanja. Taj proces se može shematski prikazati u obliku općeg modela atribuiranja, gdje se posebno može uočiti medijatorna uloga uzročnih atribucija u odnosu na antecedente i posljedice atribucija (Slika 1.).



Slika 1.

Opći model atribuiranja (Kelly i Michaela, 1980; prema Kamenov, 1991.)

Vrste antecedentna atribucija su:

- *informacije* o ranijem iskustvu uspješnosti, socijalnim normama uspješnosti, ishodu aktivnosti, karakteristikama zadatka kao što su težina, slučajnost ishoda, vrijeme provedeno na zadatku te raspored i čestina potkrepljenja u situacijama postignuća (prema Suknaić, 1996.).

- *vjerovanja* djeluju na proces atribuiranja takao što se opaženi ishod objašnjava direktno na temelju postojećih pretpostavki o uzrocima različitih ishoda u nekim situacijama, a ishod se objašnjava i indirektno usporedbom s očekivanim ishodima.

Zaključak o tome koji je od mogućih uzroka djelovao donosi se na temelju kognitivnih shema tj. pretpostavki o tome kako se dva ili više uzroka kombiniraju da bi proizveli neki efekt.

- *motivaciju* Weiner (1985, prema Kamenov, 1991) smatra nužnim uvjetom za pristupanje procesu atribuiranja. Istraživanja su (Weiner, 1979) pokazala da do traženja uzroka dolazi češće nakon neuspjeha nego nakon uspjeha, češće nakon neočekivanih nego očekivanih događaja te nakon događaja posebno važnih za osobu. Svrha atribucijskih pitanja nije samo razumijevanje uzroka nekog događaja, već i orijentacija za buduće aktivnosti.

- *osobnim predispozicijama* nazivamo skup različitih varijabli koje se tiču preferiranja jednog načina objašnjavanja uspjeha / neuspjeha pred drugim. Najvažnija osobna predispozicija je izraženost motiva za postignućem. Weiner (1971) smatra da se osobe s jakom odnosno slabom tendencijom orijentacije ka postignuću, ne razlikuju samo po svojoj motivaciji za postizanjem uspjeha, odnosno izbjegavanjem neuspjeha, već se razlikuju i po tome kojim uzrocima pripisuju svoj uspjeh ili neuspjeh. Tako osobe s visokim motivom za postignućem uspjeh pripisuju sposobnostima i zalaganju, dok u slučaju neuspjeha ishod objašnjavaju nedostatkom zalaganja. Posljedica je toga da oni duže ustraju u aktivnosti i ulažu relativno veći trud.

Atribucije

Uzročna objašnjenja određena su i individualnim razlikama u samopouzdanju. Osobe visokog samopouzdanja svoj uspjeh više objašnjavaju unutarnjim uzrocima, dok osobe niskog samopouzdanja istim činiteljima tumače svoj neuspjeh (Luginbuhl i sur, 1975).

Pri atribuiranju, važna individualna predispozicija je spol. Rezultati različitih istraživanja nisu konzistentni, no ipak možemo izvući slijedeće zaključke: muškarci uspjeh češće pripisuju sposobnostima, a žene sreći ili zalaganju; dok neuspjeh muškarci češće pripisuju nedovoljnom zalaganju, a žene nedostatku sposobnosti (Ross i Fletcher, 1985). Ovo vrijedi pri atribuiranju vlastitog, kao i tuđeg postignuća.

Na stvaranje uzročnih atribucija mogu djelovati i drugi ljudi (roditelji, članovi obitelji, prijatelji, kolege iz razreda i nastavnici). Oni mogu utjecati na sam ishod aktivnosti, pomažući ili ometajući svojim djelovanjem, kroz socijalnu usporedbu gdje služe kao standardi uspješnosti ili pak direktnim iznošenjem viđenja uzroka uspješnosti te osobe.

Posljedice atribuiranja

Atribuiranje uspjeha svakako ima i svoje posljedice kako na naše emocionalno doživljavanje tako i na buduća ponašanja koja su usmjerena ka postignuću.

Brojna istraživanja koja povezuju atribucije s *očekivanjem* buduće uspješnosti stalno potvrđuju tzv. princip očekivanja koji govori o tome da su promjene u očekivanju uspjeha nakon određenog ishoda pod utjecajem percipirane stabilnosti uzroka tog ishoda. Iz ovog principa proizlaze tri pravila: 1) ako je ishod pripisan stabilnom uzroku, povećat će se očekivanje ishoda u budućnosti, 2) ako je ishod pripisan nestabilnom faktoru neće doći do promjena u očekivanju budućeg ishoda ili će se očekivati drugačiji ishod nego u prošlosti i 3) stupanj sigurnosti u buduće ponavljanje ishoda pripisanog stabilnim faktorima bit će veći nego ishod pripisan nestabilnim faktorima.

Veza između uzročnog atribuiranja i *emocionalnih reakcija* u situacijama postignuća je znatno složenija. Prema Weineru (1985.), emocionalni proces započinje tumačenjem nekog događaja kao uspjeha ili neuspjeha, što dovodi do općenito pozitivne emocionalne reakcije tj. zadovoljstva ako je ishod percipiran kao uspjeh ili do negativne emocionalne reakcije tj. nezadovoljstva i frustracije ako je ishod percipiran kao neuspjeh. To su tzv. emocije ovisne o ishodu, a neovisne o atribuiranju. Nakon toga dolazi do vrednovanja rezultata i uzročnog atribuiranja, pri čemu izbor različitih uzročnih atributa dovodi do različitih emocionalnih reakcija kao što su ponos, ljutnja, sram, zahvalnost zbog pomoći drugih. Te emocije nazivamo emocijama ovisnim o atribuiranju budući da su određene percipiranim uzrokom doživljenog ishoda.

Uzroci osobnog neuspjeha koji su podložni kontroli izazivaju osjećaj krivnje, a oni koji nisu podložni kontroli izazivaju sram. Među osjećajima koji su usmjereni na druge je i ljutnja kod uzroka neuspjeha koji su drugi mogli kontrolirati, a nisu, žaljenje kod uzroka neuspjeha nepodložnih kontroli i zahvalnost kod uzroka neuspjeha podložnih kontroli.

Iz određenog uzročnog atribuiranja ne mora nužno slijediti i određena emocija. Izbor kauzalnog atributa može dovesti do javljanja neke emocije potpuno različite od ranije navedenih, a isto tako određena emocija može biti potaknuta i brojnim drugim antecedentima. Kako će se pojedinac *ponašati* nakon atribuiranja ovisi najviše o doživljenom ishodu i percipiranim uzrocima tog ishoda.

Atribucijski pristup ima široku primjenu u području agresivnosti, naučene bespomoćnosti, depresije, postignuća, pomaganja, emocija. Jedno od užih područja unutar atribucijskog pristupa je atribuiranje postignuća.

Teorije atribucija postignuća

Najznačajniji autor modela postignuća je Bernard Weiner. Atribucijski model postignuća temelji se na postavci da su kognitivne (očekivanje budućeg uspjeha) i emocionalne (doživljaj ponosa ili srama) reakcije na uspjeh ili neuspjeh na nekom zadatku ovisne o objašnjenjima koje osoba koristi da bi objasnila zašto je došlo do takvog ishoda aktivnosti (Suknaić, 1996).

Weiner i sur. (1971; prema Kamenov, 1991.) navode četiri vrste atributa najodgovornijih za ishod neke, prema postignuću usmjerene aktivnosti. Atributi su: sposobnost, zalaganje, težina zadatka i sreća. Znači da pojedinac u situaciji postignuća vlastitog ili tuđeg donosi zaključke o uzrocima tog postignuća na temelju percipirane sposobnosti za obavljanje zadatka, percipiranog napora uloženog za izvršavanje zadatka odnosno zalaganja na zadatku, te percipirane težine zadatka i sreće. Navedeni atributi iako najznačajniji nisu jedini. Uz njih prilikom atribuiranja uspjeha i neuspjeha koristi se i niz drugih atributa kao što su: umor, tuđa pomoć, motivacija, navike, stavovi, raspoloženje, zrelost, zdravlje, utjecaj nastavnika, obitelji, drugih učenika (Kamenov, 1991.).

Zbog potrebe za uspoređivanjem i utvrđivanjem povezanosti s posljedicama atribuiranja kao i sve većeg broja uzročnih atributa Weiner je nastojao utvrditi

trodimenzionalnu klasifikaciju atributa uspjeha i neuspjeha. U osnovi klasifikacije su mjesto uzročnosti, dimenzija stabilnosti i treću dimenziju naziva podložnost kontroli. Trodimenzionalni model klasifikacije prikazan je u Tablici 1.

Tablica 1

Trodimeziionalna klasifikacija shema atributa uspjeha i neuspjeha
(Weiner, 1979; prema Kamenov, 1991.).

	INTERNALNI		EKSTERNALNI	
	STABILNI	NESTABILNI	STABILNI	NESTABILNI
NEPODLOŽNI KONTROLI	Sposobnost	Raspoloženje	Težina zadatka	Sreća
PODLOŽNI KONTROLI	Tipično zalaganje	Trenutno zalaganje	Nastavnik	Trenutna pomoć drugih

Empirijskim putem se provjerava postojanje pretpostavljenih uzročnih dimenzija. U istraživanjima se nastoji utvrditi položaj pojedinih atributa na tim dimenzijama. Najbolje je potvrđeno postojanje dimenzije mjesta uzročnosti, a najslabije je potvrđena dimenzija stabilnosti (Lugomer, 1988.).

Praktične implikacije teorija atribucija postignuća

Weinerovim modelom u početku se nastojalo objasniti uzročna ponašanja vezana uz postignuće, željelo se omogućiti predviđanje promjena u motivaciji, emocijama, očekivanju i ponašanju koje slijedi nakon atribucijskog procesa. Ovim modelom mogu se objasniti i neke druge pojave, a ne samo one vezane uz područje postignuća. Brojna istraživanja iz različitih područja (npr. spolni stereotipi, emocionalni razvoj, depresija, bol, naučena bespomoćnost, agresivnost, alkoholizam, kriminalitet, donošenje presuda, pomaganje, usamljenost, programi za poboljšanje akademskog uspjeha, itd.) dokaz su popularnosti i široke primjenjivosti teorije atribucija postignuća (prema Kamenov, 1991.).

Weinerov model uglavnom je provjeravan u laboratorijskim uvjetima rada. Možemo primijetiti da je mali broj istraživanja koja bi u cijelosti model provjerili u

realnoj školskoj situaciji. Kao opravdanje za to možemo navesti nekoliko metodoloških poteškoća: problem kriterija školskog uspjeha/neuspjeha, problem ocjene kao realnog pokazatelja stupnja znanja te utjecaj nastavnika, roditelja i vršnjaka na procjenu uspješnosti i na pripisivanje uzroka. Složenosti problemu pridonosi i razredna situacija, ali i razvojne promjene u kognitivnim sposobnostima djece.

Strah od ispitivanja

Strah je emocija koja se očituje među pojedinim učenicima posebno u situacijama pred usmeno ili pismeno provjeravanje znanja, a uvjetovana je očekivanjima o procjeni njihovog znanja koje se iskazuje ocjenom. Način na koji djeca objašnjavaju svoj uspjeh i neuspjeh u školskoj situaciji važan je za razumijevanje njihove prilagodbe i ponašanja u školskom okruženju.

U školskoj situaciji često se ispituju i određene vještine i sposobnosti, ali instrumenti za mjerenje straha od ispitivanja najčešće se odnose na strah od ispitivanja znanja. U literaturi se strah od ispitivanja prvi put spominje 1952. godine u radovima Sarasona i Mandlera (prema Spielberger i sur, 1976).

Ne postoji jednoznačna definicije straha od ispitivanja jer se već pri samom pokušaju definiranja ove pojave javljaju problemi oko izbora prikladnog termina. Najčešće se u literaturi koristi termin „test anxiety“, a najprihvatljivijim prijevodom možemo smatrati izraz „anksioznost u ispitnim situacijama“. Dodatnu konfuziju unosi i dilema može li se termin „anksioznost“ zamijeniti terminom „strah“ i mogu li se uopće ta dva pojma izjednačiti.

Za potrebe ovog istraživanja koristit ćemo definiciju koje su predložile Arambašić i Krizmanić (1986.). Autorice strahom od ispitivanja nazivaju anksioznost u ispitnim situacijama i operacionaliziraju je kao stanje emocionalne uzbuđenosti koje se javlja u ispitnoj situaciji ili pri anticipiranju te situacije. Sklonije su govoriti o strahu od ispitivanja nego o ispitnoj anksioznosti jer se anksioznost najčešće definira kao neki neodređeni strah izazvan nespecifičnom, objektivno nepostojećom, situacijom pri čemu se osoba osjeća nelagodno i uznemireno. Strah je, za razliku od anksioznosti, emocija u kojoj osoba najčešće zna čega se boji. Strah od ispitivanja manifestira se na različite načine: dijete ne ide rado u školu, zaboravlja domaću zadaću, potišteno je nakon ispitivanja i sl.

Za pravilno razumijevanje straha od ispitivanja važno je razlikovati ga od školske fobije. Razlika je prvenstveno u intenzitetu doživljavanja i manifestiranja problema. Fobije spadaju u ozbiljne poremećaje u smislu patologije i najčešće zahtijevaju dugotrajniji stručni tretman.

Spielberger (1966, prema Arambašić 1989) razlikuje strah od ispitivanja kao osobinu ličnosti i kao stanje. Kao osobinu strah od ispitivanja definira kao relativno stabilnu osobinu ličnosti koja se odnosi na dispoziciju da se mnoštvo podražaja, koji su asocirani s ispitivanjem, percipira kao da su prijeteći i tendenciju da se na njih reagira intenzivnim anksioznim stanjima, a strah od ispitivanja kao stanje definira kao prolazno anksiozno stanje koje se javlja kad pojedinac percipira podražaje (stvarne ili zamišljene) koje se odnose na ispitivanje i na njih reagira određenim emocijama i ponašanjem.

Strah i tjeskoba se kod neke djece javljaju samim polaskom u školu, a tumače se negativnim emocijama vezanim za odvajanje od majke, prilagodbom na novu školsku situaciju ili zahtjevima i prevelikim očekivanjima od strane roditelja. Početni dječji strahovi kod neke djece ne nestaju nego se s vremenom pojačavaju, a kod nekih se javljaju tek u kasnijoj dobi, moguće i na studiju.

Autori prve teorije straha od ispitivanja su Mandler i Sarason (1952, prema Spielberger i sur., 1976.). Rezultati njihovih istraživanja pokazali su da visoko anksiozni postižu slabije rezultate na testovima inteligencije od nisko anksioznih. Dobivene rezultate objasnili su pomoću dvije vrste naučenih nagona. Jedna vrsta naučenih nagona odnosi se na zadatak i uključuje potrebu za uspjehom i potrebu da se zadatak završi, a izaziva odgovore relevantne za zadatak koji reduciraju nagone. Druga vrsta su naučeni nagoni koji se odnose na anksioznost. Generalizirani su iz prošlih iskustava u situacijama ispitivanja, a izazivaju odgovore irelevantne za zadatak i zato interferiraju s uspjehom. Visoko anksiozni tako postižu slabije rezultate na testovima inteligencije jer u ispitnim situacijama reagiraju negativnim, na sebe usmjerenim odgovorima koji interferiraju s radom i s uspješnim rješavanjem zadataka.

Visoko anksiozni su samokritični, skloni samopodcjenjivanju i okrivljavanju sebe za slabi uspjeh što u ostalom i potvrđuju istraživanja odnosa samopoimanja i straha od ispitivanja. Klinger (1984, prema Bušeralo, 1993) smatra da osobe visoko anksiozne u ispitnim situacijama imaju loše strategije pripreme za ispitivanje ili slabije

razvijene vještine od drugih pojedinaca, imaju manje produktivnih ideja tijekom ispitivanja i emocionalno su uzbuđeni zbog percipiranja mogućeg slabijeg učinka.

Schwarzer i Wuast (1985) objedinjuju faktore koji utječu na pojavu ispitne anksioznosti na slijedeći način: pri stresnim događajima u školskim situacijama učenici prebacuju pažnju na sebe da bi procijenili očekivanje ishoda. Ako se procjenjuju nedovoljno sposobnim situacija se procjenjuje kao prijeteća što dovodi do anksioznosti. Što je osoba više svjesna svojih vrijednosti i okrenuta sebi taj je proces intenzivniji. Ako je percepcija gubitka kontrole izraženija od percepcije izazova, pojedinac ne ulaže dovoljno napora i nije uporan čime povećava vjerojatnost neuspjeha. Kad do toga dođe, kod pojedinca s nepovoljnim načinom atribucije javljaju se negativne misli koje potkrepljuju nisko očekivanje efikasnosti. To za posljedicu ima dezorganizirano ponašanje, očajanje i odustajanje.

Varijabla rod pokazala se važnom u istraživanjima u kojima se ispitivao strah od ispitivanja. Ženski ispitanici u prosjeku postižu veće rezultate od muških ispitanika. Ti rezultati interpretiraju se usvajanjem spolnih uloga, odnosno socijalizacijom tijekom koje žene spremnije priznaju svoje strahove.

U istraživanjima koja se odnose na povezanost straha od ispitivanja i školskog uspjeha uglavnom su dobivene niske negativne korelacije (Bušeralo 1993).

Brojna istraživanja pokazuju da strah od ispitivanja predstavlja problem za pojedinca koji može ometati njegov učinak i uspješnu prilagodbu u školskom okruženju. Kod manjeg broja djece strah od ispitivanja može biti dugotrajan i dovesti do problema u učenju te se mogu pojaviti i teži poremećaji poput neuroza, psihosomatskih smetnji ili fobije od škole.

Primjena atribucijskog modela na strah od ispitivanja

Za ovo područje od posebne je važnosti istraživanja Arkina (1983) koji je primjenom atribucijskog modela na ispitnu anksioznost pokušao objasniti pojavu sniženog uratka u budućim postignuću usmjerenim situacijama kod visoko ispitno anksioznih osoba. Arkinovo osnovno polazište je da je vjerovanje pojedinaca o uzrocima vlastitog uspjeha ili neuspjeha ključna, interferirajuća varijabla koja djeluje na postignuće.

Pukljak, 1997 u svom radu ističe da pri stresnim događajima u školskim situacijama pojedinci prebacuju pažnju na same sebe da bi procijenili očekivanje ishoda ili/i očekivanja efikasnosti. Ako se procjenjuju nedovoljno sposobnima, situacija se procjenjuje kao prijeteca, a to dovodi do anksioznosti kao kognitivnog i emocionalnog procesa.

Posljedice nepovoljnog atribucijskog stila mogu biti znatne i dugoročne. Dio djece zbog tih poteškoća teško podnosi sudjelovanje u situacijama postignuća i često rano odustaje od daljnjeg školovanja. Važno je i u budućnosti provoditi istraživanja iz ovog područja kako bi što bolje upoznali mehanizme djelovanja i pomogli učenicima da postižu optimalni uspjeh u odnosu na svoje sposobnosti. Ova istraživanja bi također trebala privući interes nastavnika u školama koji su važan i neizostavan faktor primjenjivosti rezultata u praksi.

PROBLEMI I HIPOTEZE

Ispitati postoje li razlike u atribuiranju uspjeha i neuspjeha na skalama Aktivnost i motivacija, Sposobnosti i ličnost, Obitelj i Škola s obzirom na rod i strah od ispitivanja.

Hipoteze

Na osnovi prethodnih istraživanja pretpostavljamo da će djevojčice svoj uspjeh najviše pripisivati zalaganju i sreći, a dječaci sposobnostima. Neuspjeh dječaci atribuiraju nedostatkom zalaganja, a djevojčice nedostatkom sposobnosti. (Kovačina, 1996).

S obzirom na rezultate (Kovačević, 1998) pretpostavljamo da će učenici s niskim strahom od ispitivanja uspjeh više pripisivati sposobnosti i zalaganju, a neuspjeh nedostatku zalaganja. Očekujemo da će učenici s visokim strahom od ispitivanja neuspjeh pripisivati sposobnostima.

METODOLOGIJA

Pribor

Upitnik općih podataka

Neposredno prije popunjavanja atribucijskih skala uspjeha / neuspjeha te upitnika za mjerenje straha od ispitivanja učenici su dobili upitnik općih podataka. Osim identifikacijskih podataka (ime i prezime, datum rođenja, mjesto stanovanja i razred) od učenika se tražilo da navedu: ocjenu s kojom su završili šesti razred, globalnu procjenu vlastite uspješnosti u školi, procjenu očekivanog uspjeha na kraju školske godine i podatak o količini vremena koju učenik provede učeći.

Skala za atribuiranje razloga uspjeha / neuspjeha

Skala za atribuiranje razloga uspjeha / neuspjeha spada u skupinu nezavisnih strukturiranih tehnika koje daju specifičnu procjenu.

Skala je konstruirana za potrebe istraživanja Željke Kamenov (1991.) , a teoretsku i empirijsku osnovu ima u radu Goranke Lugomer (1988.) . Autorica je provjeravala Weinerovu dimenzionalnu klasifikaciju uzročnih atributa školskog uspjeha / neuspjeha, ispitujući djecu (N= 480) osnovno školskog uzrasta. Provjera je rađena tehnikama otvorenog tipa, potom su odgovori kategorizirani, a upravo na osnovu tih kategorija nastala je ova skala, koja sadrži 17 kategorija atributa školskog uspjeha / neuspjeha.

Zbog boljeg razumijevanja upute i lakšeg udovoljavanja zadatku, skala je konstruirana u dvije verzije, pri čemu je jedna namijenjena pripisivanju razloga uspjeha, a druga pripisivanju razloga neuspjeha.

U obje verzije ispitanici uz svaku kategoriju trebaju zaokružiti broj na skali od 1 do 4, pri čemu 1 znači da dani atribut nije nimalo odgovoran, a 4 da je potpuno odgovoran za školski uspjeh / neuspjeh učenika.

U istraživanju Pletikapić (1993.) izlučena su četiri činitelja, sačinjena od više atributa.

- *I. činitelj* nazvan je činitelj aktivnosti i motivacije (*AKTMOT*), a opisuje ga slijedećih pet atributa:

- disciplina
- aktivnost na nastavi
- izvršavanje školskih obaveza
- volja za učenjem
- želja za uspjehom.

- *II. činitelj* autorica je imenovala kao činitelj sposobnosti i ličnosti (*SPOLIC*), obuhvaća četiri atributa:

- inteligencija / sposobnost za učenje
- koncentracija i pažnja
- narav, odnosno osobine ličnosti
- samopouzdanje.

- *III činitelj OBITELJ* a opisuje ga osam slijedećih atributa:

- odnosi u obitelji
- tuđa pomoć
- dobri uvjeti za učenje
- dobro zdravstveno stanje
- nedostatak osobnih problema / briga.

- *IV činitelj ŠKOLA*, a čine ju:

- naklonost učitelja
- lakoća gradiva
- sreća

Te čestice, odnosno atributi upotrijebljeni su za stvaranje četiri subskale koje su nazvane imenima činitelja.

Rezultat ispitanika predstavlja zbroj procjena (1-4) zaokruženih uz čestice na svakoj od subskala, podijeljen brojem čestica koje su uključene u tu subskalu. Tko se za svakog ispitanika dobije po jedan rezultat na svakoj od četiri skala. Rezultat oblikovan kao prosječna procjena doprinosa pojedinog činitelja pri uzročnom objašnjavanju postignuća omogućuje nam neposrednu i jednostavnu usporedbu doprinosa različitih činitelja, budući da subskale (činitelji) obuhvaćaju različit broj čestica.

Rezultati su tako oblikovani i stoga što zbrajanje procjena na cijeloj skali ne bi bilo smisleno, a usporedba procjena doprinosa svake od 17 čestica zasebno ne bi bila ekonomična.

Upitnik za mjerenje straha od ispitivanja ili UMSI

UMSI ili Upitnik za mjerenje straha od ispitivanja (prilog broj 3.) autorice L. Arambašić konstruiran je 1986. godine. Jedan je od prvih i najkorištenijih upitnika ove vrste kod nas budući da istraživanja ispitne anksioznosti započinje kod nas tek 80—tih godina.

Polazne ideje za konstrukciju ovog upitnika činili su mogući uzroci straha od ispitivanja kao i mogući načini manifestiranja tog straha. Ferenčak (2000) u suradnji sa autoricom, neznatno je modificirala prvobitnu verziju upitnika, a modifikacije su se uglavnom odnosile na jezične promjene i preformuliranje tvrdnji u skladu s hrvatskim jezikom.

Upitnik se sastoji od 26 tvrdnji s tim da je u našem slučaju bilo 27 tvrdnji. Tvrdnja pod brojem 1 nam je poslužila za demonstraciju načina odgovaranja, ona se ne nalazi u originalnoj verziji, te smo je izbacili i iz obrade rezultata.

Ispitanici odgovaraju tako da na skali od 1 do 4 označe u kojoj se mjeri na njih odnose određeni doživljaji i ponašanja koji su u vezi sa ispitivanjem u školi (1 - nikad, 2 - ponekad, 3 - često, 4 - uvijek).

Rezultat je formiran kao jednostavna linearna kombinacija odgovora na pojedinim zadacima. Viši rezultat na upitniku ukazuje na intenzivniji strah od škole. Ocjenjivanje i bodovanje odgovora je sasvim objektivno. Teoretski raspon bodova kreće se od 26 do 104 boda, gdje 26 bodova znači odsutnost, a 104 boda maksimalnu moguću prisutnost, tj. intenzitet ispitne anksioznosti.

Provjera mjernih karakteristika UMSI (prema Marković, 1988.) ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost određenu na temelju podataka o pojedinim česticama (Cronbachov alfa koeficijent iznosi od 0,90 do 0,91). Koeficijenti diskriminativne valjanosti (određeni kao korelacije uratka u određenoj čestici i uratka u preostalom česticama) također ukazuju na zadovoljavajuću diskriminativnu valjanost čestica, (koeficijenti korelacija kreću se od 0,16 do 0,70; $p < 0,01$).

Sudionici istraživanja

U ispitivanju su sudjelovali učenici sedmih razreda jedne osnovne škole u manjem gradu. Ispitivanje je provedeno u šest odjeljenja, na ukupno 150 učenika.

U analizi podataka korišteni su podaci 142 učenika jer upitnici osmoro učenika nisu bili ispravno popunjeni. Broj muških i ženskih ispitanika je podjednak (72 učenika i 70 učenica). Prosječna životna dob ispitanika je trinaest godina.

Postupak

Ispitivanje je provedeno grupno, sa svakim razredom posebno tijekom jednog školskog sata.

Učenicima je objašnjeno da će sudjelovati u istraživanju učeničkog shvaćanja vlastitog uspjeha i neuspjeha u školi te kako se to odražava na njihov uspjeh u školi. Rečeno im je da se istraživanje provodi za potrebe izrade diplomske radnje studentice psihologije. Zamoljeni su za suradnju, iskrenost i samostalan rad, uz obećanje da njihove ispunjene upitnike neće vidjeti nitko osim samog ispitivača.

Nakon tog objašnjenja ispitanicima su podijeljeni upitnici. Nakon što su pregledali protokole, ispunili upitnik o općim podacima, ispitanici su zajedno sa ispitivačicom pročitali uputu Skale uspjeha i Skale neuspjeha.

Tijekom ispitivanja ispitivačica je objašnjavala ispitanicima nejasne pojmove, pazila da ispitanici daju procjene na sve čestice.

Nakon toga učenici su dobili Upitnik za mjerenje straha od ispitivanja. Zajednički smo prošli uputu, te kako bi je ispitanici bolje razumjeli, demonstrirali smo način odgovaranja na jednom primjeru. Poticali smo ispitanike da pitaju o svim eventualnim nejasnoćama.

Redoslijed primjene upitnika varirali smo po odjeljenjima. Ispitivanje je završeno kada su svi ispitanici završili s odgovaranjem što je trajalo oko 30 minuta.

REZULTATI

Prvo što smo napravili prilikom obrade podataka bilo je testiranje normaliteta distribucija Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Rezultati ne ukazuju na značajna odstupanja distribucija od normale. Ovim je zadovoljen jedan od preduvjeta za upotrebe parametrijskih statističkih postupaka. Tablica 2. sadrži dobivene rezultate provedenog Kolmogorov-Smirnovljevog testa normaliteta distribucije.

Tablica 2

Aritmetičke sredine (M) , standardne devijacije (SD) i rezultati testiranja normaliteta distribucija

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Kolmogorov –Smirnov Z vrijednost
UMSI	142	54,66	13,05	1,32
AKMOT neuspjeh	142	2,45	0,76	1,16
AKMOTuspjeh	142	3,20	0,52	1,47
SPOLICneuspjeh	142	2,28	0,70	1,01
SPOLICuspjeh	142	2,95	0,60	1,61
OBITELJneuspjeh	142	2,14	0,76	1,30
OBITELJuspjeh	142	2,73	0,71	1,49
SKOLAnespjeh	142	2,22	0,69	1,66
SKOLAuspjeh	142	2,61	0,69	1,59

N- broj sudionika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Ispitivanje razlika u atribuiranju uspjeha i neuspjeha na skalama Aktivnost i motivacija, Sposobnosti i ličnost, Obitelj i Škola s obzirom na rod i strah od ispitivanja.

Skale za procjenu uspjeha i neuspjeha sastoje se od 17 atributa što je vrlo neekonomično za obradu podataka, zato smo postignute rezultate na skalama za atribuiranje prikazali po subskalama koje je dobila Pletikapić (1993). Subskale se nazivaju: Aktivnost i motivacija (AKTIV) , Sposobnosti i ličnost (SPOLIC) , Obitelj i Škola. Pri tome je razdvojena obrada za uspjeh i neuspjeh.

Ispitanici su po rodu bili podijeljeni u dvije skupine na dječake i djevojčice.

Ispitanike smo prema postignutom rezultatu na Skali za mjerenje straha od ispitivanja UMSI podijelili u dvije skupine na one sa nisko i one sa visoko izraženim strahom od ispitivanja. Granična vrijednost između ove dvije skupine je bila medijan 51,5 (min =32, max =93).

Kako bismo odgovorili na postavljene probleme proveli smo ukupno 8 složenih analiza varijance, za svaku skalu po jednu po principu (2 roda X 2 straha od ispitivanja).

Skala Aktivnost i motivacija (AKMOT)

Prikaz aritmetičkih sredina (M) i standardnih devijacija (SD) na skali Aktivnost i motivacija prilikom atribuiranja uspjeha i neuspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja te prikaz rezultata dobivenih složenom analizom varijance.

Tablica 3

Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) na skali Aktivnosti i motivacije (AKMOT) prilikom atribuiranja uspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja

ROD ISPITANIKA	STRAH OD ISPITIVANJA			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
MUŠKI	nizak	3,21	0,51	42
	visok	3,11	0,55	30
	ukupno	3,17	0,53	72
ŽENSKI	nizak	3,28	0,49	28
	visok	3,20	0,54	42
	ukupno	3,23	0,52	70
SVI	nizak	3,24	0,50	70
	visok	3,16	0,54	72
	ukupno	3,20	0,52	142

Analiza varijance pokazala je da nema značajnog glavnog efekta roda ($F=0,72$, $p=0,40$), niti straha od ispitivanja ($F=1,13$, $p=0,29$). Analizom nije dobiven niti značajan interakcijski efekt ovih varijabli ($F=0,12$, $p=0,91$).

Tablica 4

Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) na skali Aktivnosti i motivacije (AKMOT) prilikom atribuiranja neuspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja

ROD ISPITANIKA	STRAH ISPITIVANJA			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
MUŠKI	nizak	2,16	0,73	42
	visok	2,30	0,67	30
	ukupno	2,21	0,70	72
ŽENSKI	nizak	2,67	0,81	28
	visok	2,70	0,72	42
	ukupno	2,68	0,75	70
SVI	nizak	2,36	0,80	70
	visok	2,53	0,72	72
	ukupno	2,45	0,76	142

Analiza varijance pokazala je postojanje značajnog glavnog efekta roda ($F=13,06$, $p=0,00$), te da nema značajnog glavnog efekta straha od ispitivanja ($F=0,44$, $p=0,51$). Analizom nije dobiven značajan interakcijski efekt ovih varijabli ($F=0,19$, $p=0,66$).

Skala Sposobnosti i ličnost (SPOLIC)

Prikaz aritmetičkih sredina (*M*) i standardnih devijacija (*SD*) na skali Sposobnosti i ličnost prilikom atribuiranja uspjeha i neuspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja te prikaz rezultata dobivenih složenom analizom varijance.

Tablica 5

Aritmetičke sredine (*M*) i standardne devijacije (*SD*) na skali Sposobnosti i ličnosti (SPOLIC) prilikom atribuiranja uspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja

ROD ISPITANIKA	STRAH ISPITIVANJA			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
MUŠKI	nizak	3,08	0,64	42
	visok	2,75	0,57	30
	ukupno	2,94	0,63	72
ŽENSKI	nizak	3,06	0,46	28
	visok	2,89	0,62	42
	ukupno	2,96	0,57	70
SVI	nizak	3,07	0,57	70
	visok	2,83	0,60	72
	ukupno	2,95	0,60	142

Analiza varijance pokazala je da nema značajnog glavnog efekta roda ($F=0,31$, $p=0,58$), te postojanje značajnog glavnog efekta straha od ispitivanja ($F=5,91$, $p=0,01$). Analizom nije dobiven značajan interakcijski efekt ovih varijabli ($F=0,58$, $p=0,45$).

Tablica 6

Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) na skali Sposobnosti i ličnost (SPOLIC) prilikom atribuiranja neuspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja

ROD ISPITANIKA	STRAH OD ISPITIVANJA			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
MUŠKI	nizak	1,93	0,66	42
	visok	2,22	0,56	30
	ukupno	2,05	0,63	72
ŽENSKI	nizak	2,49	0,71	28
	visok	2,54	0,69	42
	ukupno	2,52	0,70	70
SVI	nizak	2,15	0,73	70
	visok	2,40	0,66	72
	ukupno	2,28	0,70	142

Analiza varijance pokazala je postojanje značajnog glavnog efekta roda ($F=14,67$, $p=0,00$), te da nema značajnog glavnog efekta straha od ispitivanja ($F=2,24$, $p=0,14$). Analizom nije dobiven značajan interakcijski efekt ovih varijabli ($F=0,50$, $p=0,30$).

Skala Obitelj

Prikaz aritmetičkih sredina (M) i standardnih devijacija (SD) na skali Obitelj prilikom atribuiranja uspjeha i neuspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja te prikaz rezultata dobivenih složenom analizom varijance.

Tablica 7

Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) na skali Obitelj prilikom atribuiranja uspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja

ROD ISPITANIKA	STRAH OD ISPITIVANJA			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
MUŠKI	nizak	2,74	0,80	42
	visok	2,71	0,69	30
	ukupno	2,73	0,75	72
ŽENSKI	nizak	2,63	0,64	28
	visok	2,80	0,68	42
	ukupno	2,73	0,66	70

SVI	nizak	2,70	0,73	70
	visok	2,76	0,68	72
	ukupno	2,73	0,71	142

Analiza varijance pokazala je da nema značajnog glavnog efekta roda ($F=0,01$, $p=0,99$), niti straha od ispitivanja ($F=0,30$, $p=0,58$). Analizom nije dobiven niti značajan interakcijski efekt ovih varijabli ($F=0,63$, $p=0,43$).

Tablica 8

Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) na skali Obitelj prilikom atribuiranja neuspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja

ROD ISPITANIKA	STRAH ISPITIVANJA			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
MUŠKI	nizak	1,87	0,78	42
	visok	2,01	0,64	30
	ukupno	1,93	0,72	72
ŽENSKI	nizak	2,25	0,77	28
	visok	2,44	0,70	42
	ukupno	2,37	0,73	70
SVI	nizak	2,02	0,79	70
	visok	2,26	0,70	72
	ukupno	2,14	0,76	142

Analiza varijance pokazala je postojanje značajnog glavnog efekta roda ($F=10,63$, $p=0,00$), te da nema značajnog glavnog efekta straha od ispitivanja ($F=1,72$, $p=0,19$). Analizom nije dobiven značajan interakcijski efekt ovih varijabli ($F=0,05$, $p=0,83$).

Skala Škola

Prikaz aritmetičkih sredina (M) i standardnih devijacija (SD) na skali Škola prilikom atribuiranja uspjeha i neuspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja te prikaz rezultata dobivenih složenom analizom varijance.

Tablica 9

Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) na skali Škola prilikom atribuiranja uspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja

ROD	STRAH	OD	
-----	-------	----	--

ISPITANIKA	ISPITIVANJA			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
MUŠKI	nizak	2,59	0,69	42
	visok	2,76	0,68	30
	ukupno	2,66	0,69	72
ŽENSKI	nizak	2,36	0,65	28
	visok	2,71	0,70	42
	ukupno	2,58	0,70	70
SVI	nizak	2,50	0,68	70
	visok	2,73	0,70	72
	ukupno	2,61	0,69	142

Analiza varijance pokazala je da nema značajnog glavnog efekta roda ($F=1,14$, $p=0,25$), te postojanje značajnog glavnog efekta straha od ispitivanja ($F=5,08$, $p=0,03$). Analizom nije dobiven značajan interakcijski efekt ovih varijabli ($F=0,31$, $p=0,42$).

Tablica 10

Aritmetičke sredine (*M*) i standardne devijacije (*SD*) na skali Škola prilikom atribuiranja neuspjeha s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja

ROD ISPITANIKA	STRAH ISPITIVANJA OD			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
MUŠKI	nizak	2,12	0,71	42
	visok	2,19	0,70	30
	ukupno	2,15	0,70	72
ŽENSKI	nizak	2,20	0,66	28
	visok	2,37	0,72	42
	ukupno	2,30	0,70	70
SVI	nizak	2,15	0,69	70
	visok	2,30	0,71	72
	ukupno	2,22	0,70	142

Analiza varijance pokazala je da nema značajnog glavnog efekta roda ($F=1,19$, $p=0,28$), niti straha od ispitivanja ($F=0,95$, $p=0,33$). Analizom nije dobiven niti značajan interakcijski efekt ovih varijabli ($F=0,15$, $p=0,70$).

Iz rezultata prikazanih u Tablicama od 3. do 10. vidimo da glavni efekt roda pokazao značajnim samo na skalama za atribuiranje neuspjeha : Aktivnost i motivacija, Sposobnosti i ličnost i Obitelj.

Značajnim se pokazao i glavni efekt straha od ispitivanja i to na skalama za atribuiranje uspjeha: Sposobnosti i ličnost i Škola.

Efekt interakcije spola i straha od ispitivanja na atribuiranje uspjeha i neuspjeha ni na jednoj skali nije se pokazao statistički značajan.

RASPRAVA

Analiza varijance pokazala je da na skali Aktivnost i motivacija pri atribuiranju uspjeha, ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica i učenika sa niskim ili visokim strahom od ispitivanja.

Na skali Aktivnost i motivacija prilikom atribuiranja neuspjeha s obzirom na rod i strah od ispitivanja značajan je glavni efekt roda ($F=13,061$; $p<0,01$). Skalu Aktivnost i motivacija prilikom atribuiranja neuspjeha čine atributi: nedisciplina, neaktivnost na nastavi, neizvršavanje školskih obaveza, nedostatak volje za učenjem i nedostatak želje za uspjehom. Dječaci navedene attribute smatraju manje odgovornima za neuspjeh od djevojčica. Dobiveni rezultati nisu u skladu s postavljenom hipotezom da dječaci neuspjeh češće atribuiraju nedostatkom zalaganja i motivacije. Dobiveni rezultati ukazuju da djevojčice navedene attribute smatraju odgovornijim za doživljaj neuspjeha od dječaka, što možemo objasniti razlikama u odgoju. Djevojčice se od malena upućuju na marljivost da bi uspjele u životu, dok se dječacima to manje naglašava, pa je jedna od mogućnosti da zbog toga djevojčice daju veću važnost od dječaka nedisciplini, neaktivnosti na nastavi i neizvršavanju školskih obaveza prilikom objašnjavanja neuspjeha. Puh (1994) nije dobila značajne razlike po spolu ni na jednoj od skala. Ross i Flechter (1985) navode da su rezultati u literaturi nekonzistentni. U novijim istraživanjima posebno na školskoj populaciji ne potvrđuje se postojanje rodnih razlika. Razlog ovakvog neslaganja između dobivenih rezultata može proizlaziti iz različitog pristupa ispitivanju atribuiranja (Kamenov, 1991).

Skalu Sposobnosti i ličnost čine slijedeći atributi : inteligencija, koncentracija i pažnja, narav odnosno osobine ličnosti i samopouzdanje.

Na skali Sposobnosti i ličnost prilikom atribuiranja uspjeha pokazao se značajnim glavni efekt straha od ispitivanja ($F=5,908$; $p<0,05$). Strah od ispitivanja

ispitivali smo UMSI skalom. Učenike smo na osnovu postignutih rezultata na UMSI-u, pomoću medijana (51,5) podijelili u dvije skupine sa niskom i visokom izraženim strahom od ispitivanja. Minimalni rezultat na UMSI-u je bio 32, a maksimalni 93.

Navedene atribute u ovoj subskali smatraju odgovornijim za uspjeh učenici kod kojih je manje izražen strah od ispitivanja. Učenici s niskim strahom od ispitivanja češće koriste inteligenciju, koncentraciju, pažnju i samopouzdanje u objašnjavanju vlastitog uspjeha od učenika koji pokazuju visok strah od ispitivanja.

Na skali Sposobnosti i ličnost prilikom atribuiranja neuspjeha značajnom se pokazala razlika između dječaka i djevojčica ($F=14,671$; $p<0,01$). Dječaci postižu statistički značajno niže rezultate prilikom atribuiranja neuspjeha na skali Sposobnosti i ličnost od djevojčica. Ovaj rezultat potvrđuje jednu od početnih hipoteza da djevojčice neuspjeh češće pripisuju nedostatku sposobnosti. Djevojčice za razliku od dječaka smatraju da je za neuspjeh odgovornija slaba koncentracija, nedostatak samopouzdanja, nesposobnost za učenje kao i narav i osobine ličnosti.

Na skali Sposobnosti i ličnost očekivali samo interakcijski efekt između roda i straha od ispitivanja jer i testiranjem značajnosti razlike između aritmetičkih sredina na UMSI-u za dječake i djevojčice pokazalo se da postoje značajne razlike u izraženosti straha od ispitivanja ($t=-3,068$, $p<0,01$). Djevojčice postižu više rezultate što ukazuje da je kod njih strah od ispitivanja izraženiji. Ovo je očekivani rezultat koji nalazimo u istraživanjima Pukljak (1997), Bušeralo (1993), Bandur (1989). Glavni efekt roda pokazao se značajnim na skali Sposobnosti i ličnost prilikom atribuiranja neuspjeha.

Očekivali smo da će skupina dječaka s niskim strahom od ispitivanja uspjeh više od ostalih pripisivati atributima koji se odnose na sposobnost za učenje i zalaganje, a djevojčice koje imaju izražen strah od ispitivanja najmanje će svoj uspjeh pripisivati atributima na ovoj skali. No interakcijski efekt nije se pokazao.

Ako dobivene rezultate uspoređujemo sa prethodnim istraživanjima (Arkin i sur, 1983) pokazalo se da nisko ispitno anksiozni uspjeh pripisuju unutrašnjim faktorima, sposobnosti i zalaganju, a neuspjeh vanjskim npr. sreći. Naši ispitanici koji su pokazali nizak strah od ispitivanja uspjeh su u najvećoj mjeri pripisivali atributima koji se odnose na sposobnost za učenje, samopouzdanje, koncentraciju i ličnost.

Razlike u atribuiranju između dječaka i djevojčica na skalama Aktivnost i motivacija i Sposobnosti i ličnost Ross i Flechter (1985) objašnjavaju time što dječaci doživljavaju neuspjeh u mnogim aspektima svog ponašanja (obično su nemirniji i neposlušniji od djevojčica), tako da nemaju razloga povezivati neuspjeh sa svojim intelektualnim sposobnostima. Djevojčice su, smatraju autori, najčešće dobre, poslušne i marljive, pa one neuspjeh mogu povezati isključivo sa područjima koja zahtijevaju intelektualne sposobnosti. Tako su pozitivne povratne informacije kod dječaka gotovo isključivo povezane s intelektualnim nastojanjima, pa se atribuiraju sposobnostima dok djevojčice doživljavaju pozitivne povratne informacije u različitim područjima pa uspjeh mnogo manje povezuju sa sposobnostima.

Na skali Obitelj prilikom atribuiranja uspjeha analiza varijance je pokazala da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na rod i izraženost straha od ispitivanja.

Na skali Obitelj prilikom atribuiranja neuspjeha analiza varijance je pokazala da postoji statistički značajna razlika među rodovima ($F=10,629$; $p<0,01$). Djevojčice prilikom atribuiranja neuspjeha pripisuju veću važnost atributima koji objašnjavaju utjecaj obitelji na neuspjeh od dječaka. Od ukupno 17 atributa na skali dva se odnose na obitelj, a to su odnosi u obitelji i nedostatak tuđe pomoći. Ovaj rezultat može se objasniti time da su djevojčice osjetljivije na obiteljske probleme od dječaka, te da spremnije prihvaćaju tuđu pomoć. Djevojčice više od dječaka smatraju da nedostatak tuđe pomoći kao i odnosi u obitelji pridonose njihovom neuspjehu. Lugomer (1988) navodi da veću značajnost pri atribuiranju neuspjeha djevojčice pripisuju odnosima u obitelji. Poznato je da žene, pa tako i djevojčice, spremnije izražavaju svoje emocije i spremnije su govore o sebi i svom doživljaju okoline. Stoga ne čudi nalaz da djevojčice češće od dječaka koriste ovu kategoriju. Ako se prihvati da je odgojem kod djevojčica u većoj mjeri potaknut razvoj afilijativnog motiva u smislu težnje ka zadovoljavajućim odnosima s drugim ljudima, pa ih u većoj mjeri zaokupljuju i opterećuju narušeni socijalni odnosi u obitelji i socijalna neprihvaćenost pa to doživljavaju i kao uzrok školskog neuspjeha.

Posljednja skala Škola sastoji se od atributa koji se odnose na naklonost učitelja, sreću i lakoću gradiva. Kod atribuiranja uspjeha značajnim se pokazao strah od

ispitivanja ($F = 5,080$ $p < 0,05$). Postoji statistički značajna razlika između učenika sa visoko i nisko izraženim strahom od ispitivanja. Učenici kod kojih je prisutan strah od ispitivanja smatraju da njihov uspjeh ovisi o naklonosti učitelja, sreći i lakoći gradiva.

Potvrdili smo rezultate Kovačević (1998) koja navodi da učenici koji pokazuju izraženiji strah od ispitivanja atributima na skali Škola statistički značajno češće pripisuju razloge svog školskog uspjeha od učenika kod kojih ovaj strah nije izražen.

Na skali Škola prilikom atribuiranja neuspjeha nisu dobiveni glavni efekti roda i straha od ispitivanja .

Atribut naklonost učitelja važan je za naše ispitanike jer su uključeni u predmetnu nastavu gdje mogu uspoređivati osobine većeg broja nastavnika. To ih navodi da razlike vlastite uspješnosti u različitim predmetima pripišu individualnim osobinama nastavnika (Lugomer, 1988)

Kako se interakcijski efekt roda i strah od ispitivanja prilikom procjene uspjeha i neuspjeha na skalama: Aktivnost i motivacija, Sposobnosti i ličnost, Obitelj i Škola nije pokazao značajnim, zaključujemo da se utjecaj jedne varijable ne mijenja s obzirom na razinu druge varijable.

Redoslijed aritmetičkih sredina, od najveće prema najmanjoj, na skalama prilikom atribuiranja neuspjeha kod djevojčica je slijedeći: Aktivnost i motivacija, Sposobnosti i ličnost, Obitelj i Škola, dok je kod dječaka taj redoslijed skala: Aktivnost i motivacija, Škola, Sposobnosti i ličnost i Obitelj. Vidimo da učenici i učenice odgovornim za uspjeh, ali i neuspjeh najviše smatraju attribute na skali koja se odnosi na aktivnost i motivaciju. Iste rezultate vezane uz atribuiranje uspjeha dobile su Kovačina (1996) i Puh (1994).

U istraživanjima u području atribucija veliki problem predstavlja samo ispitivanje atribucija. Ono se radi tako da se koriste različiti pristupi i različiti zadaci. U većini se istraživanja ne kontrolira cijeli niz varijabli koji mogu utjecati na atribuiranje uspjeha kao i na ispitivanje straha od ispitivanja a to su razina samoopažanja, samopoimanje, socijalna prilagodba pa čak i raspoloženje (prema Kovačević, 1998).

Poseban problem predstavlja i sama složenost odnosa straha od ispitivanja i atribuiranja. Da bi se razjasnio taj odnos treba se usmjeriti na traženje još nekih varijabli koje bi mogle utjecati na strah od ispitivanja, kako bi se dobiveni rezultati mogli primijeniti u realnim školskim situacijama.

Razumijevanje procesa atribuiranja školskog uspjeha važno je zbog mogućnosti da učenici vlastitu uspješnost u školi generaliziraju na uspješnost u životu općenito ali i da sliku o svojoj uspješnosti ili neuspješnosti u životu prenesu na školsku situaciju.

Stoga je bitno da se rezultati istraživanja uvažavaju u planiranju strategija za rad s neuspješnim učenicima kao i učenicima kod kojih je prisutan strah od ispitivanja.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je u realnoj školskoj situaciji ispitati postoje li razlike u atribuiranju uspjeha i neuspjeha na skalama Aktivnost i motivacija, Sposobnosti i ličnost, Obitelj i Škola s obzirom na rod i strah od ispitivanja.

Glavni efekt roda pokazao se značajnim na skalama za atribuiranje neuspjeha pod nazivom Aktivnost i motivacija, Sposobnost i ličnost i Obitelj. Na tim skalama prilikom atribuiranja neuspjeha djevojčice postižu statistički značajno više rezultate od dječaka.

Glavni efekt straha od ispitivanja pokazao se značajnim na skalama za atribuiranje uspjeha pod nazivom Sposobnost i ličnost i Škola. Na obje skale učenici s izraženijim strahom od ispitivanja daju značajno veće procjene od ispitanika s niskim izraženim strahom od ispitivanja.

Efekt interakcije spola i straha od ispitivanja na atribuiranje uspjeha i neuspjeha ni na jednoj skali nije se pokazao statistički značajnim.

LITERATURA

Arambašić, L. (1989.) Strah od pismenog, usmenog i općenito ispitivanja znanja kod studenata psihologije; *Primijenjena psihologija* 10 (2).

Arambašić, L. i Krizmanić, M. (1986). Upitnik za ispitivanje straha od škole- prikaz instrumenata i osnovnih statističkih parametara; *Primijenjena psihologija* 7, 1-4, 281-286.

Arambašić, L. i Krizmanić, M. (1986.) Upitnik za ispitivanje straha od škole – prikaz instrumenata i osnovnih statističkih parametara; *Primijenjena psihologija* 7.

Arambašić, L., Lugomer, G., Vizek – Vidović, V. (1989) Provjera metrijskih karakteristika upitnika za mjerenje straha od školskog ispitivanja na učenicima četvrtih i petih razreda osnovne škole; *Psihologija* 1 – 2

Arkin, A. (1983) Attributions of the Test-Anxious Student: Self-Assessments in the Classroom, *Pers Soc Psychol Bull.*; 9: 271-280

Bandur, S. (1989) Školski uspjeh i anksioznost srednjoškolaca različitog spola i obrazovnog usmjerenja, *Diplomski rad*, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Zagreb.

Benjamin, M., McKeachie, W.J., Lin, Y.G., Holinger, D.P. (1981) Test anxiety: Deficits in information processing, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, No. 6.

Bušurelo, S. (1993) Evaluacija skale za ispitivanje straha od škole, *Diplomski rad*, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Zagreb.

Kamenov, Ž. (1991). Neke determinante atribucija uspjeha i neuspjeha srednjoškolaca, *Magistarski rad*, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Zagreb

Kolesarić, V. i Petz, B.(1999). *Statistički rječnik*, Naklada Slap, Jastrebarsko

Kovačević K. (1998). Kauzalno atribuiranje školskog postignuća s obzirom na spol, motivaciju za postignućem i strah od ispitivanja, *Diplomski rad*, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Zagreb.

Kovačina, S. (1996). Ispitivanje učeničkih uzročnih atribucija školskog uspjeha/neuspjeha i percepcije osobne kompetentnosti, *Diplomski rad*, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Zagreb

Luginbuhl, J.E.R., Crowe, D.H. i Kahan, J.P. (1975). Casual attributions for success and failure, *Jurnak of Personality and Social Psychology*, 31,1, 86-93.

Lugomer, G. (1988). Dječje kauzalne atribucije školskog uspjeha i neuspjeha, *Doktorska dizertacija*, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Zagreb

Marković, S. (1989). Metrijske karakteristike upitnika za mjerenje straha od ispitivanja (UMSI-a), *Diplomski rad*, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Zagreb

Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*, Prosvjeta, Zagreb

Pletikapić, T. (1993). Percepcija roditeljskog ponašanja i kauzalno atribuiranje školskog postignuća, Diplomski rad, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Zagreb

Pukljak, Z. (1997). Ispitivanje povezanosti percepcije školske kompetentnosti sa strahom od ispitivanja i školskim uspjehom, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Zagreb

Puh, R. (1994) Ispitivanje učeničkih uzročnih atribucija uspješnosti u percepcije osobne kompetentnosti u području matematike, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Zagreb

Ross, M. & Fletcher, G.J.O. (1985) Attribution and Social Perception. U.G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), Handbook of social psychology, 2. New York: Random House

Searson, I.G. (1980). Test anxiety: Theory, Research and Applications, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey

Spielberger, C.D., Auton, W.D., Bedell, J. (1976.) The nature and treatment of test anxiety, u: Zuckermann M. i Spielberger, C.D.: Emotions and Anxiety, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey

Sukanić, L. (1996). Uzročne atribucije školskog uspjeha i neuspjeha u različitim školskim predmetima, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Zagreb

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71. 3-25.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion, Psychological Review, 92. 548-573.

Weiner, B. i drugi (1971). Perceiving the causes of success and failure, Morristown, NJ: General Learning Press

Zorman, L. (1987.) Anksioznost učenika i povezanost s njihovom uspješnošću u školi i nekim drugim ličnim karakteristikama, Primjenjena psihologija, Vol. 8, br.1.